

鹿児島県総合教育センター

平成29年度長期研修研究報告書

研 究 主 題

一人でいろいろな清掃ができることを
目指した日常生活の指導
－課題分析を基にしたA児への指導・支援を通して－

鹿児島県立武岡台養護学校
教 諭 原 正 憲

目 次

I 研究主題設定の理由	1
II 研究の構想	
1 研究のねらい	1
2 研究の仮説	1
3 研究の計画	1
III 研究の実際	
1 研究主題に関する基本的な考え方	2
(1) 一人でできるとは	2
(2) 縦への発達と横への発達について	2
(3) 三つの清掃それぞれを一人でできることについて	2
(4) 本校における「日常生活の指導」について	2
(5) 「日常生活の指導」における清掃の意義・価値について	3
(6) A児の実態と個別の指導計画について	3
(7) 行動と環境の捉え方について	4
(8) 課題分析について	5
2 検証授業の実際	5
(1) 課題分析を基にしたA児の雑巾掛けの実態について	5
(2) 検証授業に流れ	6
(3) 検証授業の日程	6
(4) 検証授業Ⅰの実際と考察	7
(5) 検証授業Ⅱの実際と考察	14
(6) 検証授業Ⅱ後のA児の変容	27
IV 研究のまとめ	
1 研究の成果	27
2 今後の課題	27
引用・参考文献	

I 研究主題設定の理由

特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編^{*1)}で、『自立』とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」とある。このことから、環境を手掛かりにもっている力を発揮し、自分のできることを行うことを一人でできると捉えることができ、児童生徒の「自立」を目指すために一人でできることを増やすことが重要である。

小学部第6学年のA児(男子)は、知的障害を伴う自閉症児である。A児は、言語による指示(以下、「指示」)では行動が定着しにくい一方で、シンボルや写真などによる視覚的な支援を行うと分かりやすく、行動を起こしやすいという特性がある。A児は教師の指示が出るまで、行動が滞り、座り込む、歩き回るなどの様子が、清掃中に特に多く見られる。行動は個人と環境が互いに影響を与えることで引き起こされるので、教師が指示を続けてきたことで、A児はそれを手掛かりに行動する習慣が身に付き、指示待ちになっていると考えられる。

環境に着目した指導・支援を行うことで、A児は自ら環境の意味を理解し、目標とする行動を行うことができると考えられる。環境を物的環境と人的環境に分類して考え、A児にとって分かりやすい環境の設定を行う。本研究での分かりやすい環境の設定とは、「指示に頼らず、視覚的な支援を中心とした多様な指導・支援を行う」こととした。また、目標とする行動を整理するため、A児の行動を詳細に把握し、評価をしたり、指導・支援の成果を確認したりすることができる課題分析を行うこととした。A児は、環境を手掛かりに、成功経験を積み重ねることで清掃への意欲を高め、一人で清掃ができる。これらのことを繰り返すことで、一人でいろいろな清掃ができるようになるのではないかと考えられる。

本研究では、課題分析を基に分かりやすい環境の設定を行い、その環境を手掛かりに、A児自らが教室の雑巾掛けを行うことができるようにしたい。さらに、生活の中で行う台拭きや掃き掃除でも、分かりやすい環境の設定をすることで、A児が一人で清掃ができ、結果として雑巾掛け、台拭き、掃き掃除(以下、「三つの清掃」)それぞれを一人でできるようになる「日常生活の指導」の在り方を明らかにしたいと考え、本主題を設定した。

II 研究の構想

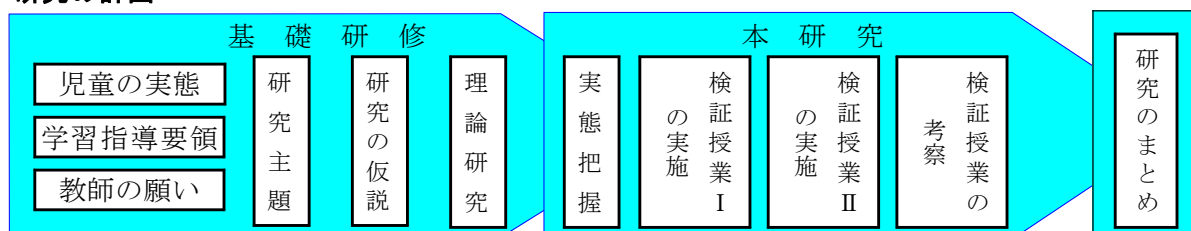
1 研究のねらい

- (1) 清掃が一人でできるための具体的な環境の設定を明らかにする。
- (2) 課題分析を基に分かりやすい環境の設定を行うことで、児童がその環境を手掛かりに、三つの清掃それぞれを一人でできるようにする。

2 研究の仮説

「日常生活の指導」において、課題分析を基に分かりやすい環境の設定を行えば、児童は三つの清掃それぞれを一人でできるのではないかと考えられる。

3 研究の計画



*1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部・高等部)』 平成21年 海文堂出版

Ⅲ 研究の実際

1 研究主題に関する基本的な考え方

(1) 一人でできるとは

障害のある児童生徒が自立を目指すために、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことが必要である。ある児童生徒にとっては、就労し、経済的に独り立ちすることかもしれない、別の児童生徒にとっては、家族や周りの人から支援を受けながら食事や着替えを行うことであるかもしれない。つまり、児童生徒の実態に応じて、いろいろな自立がある。ただ、自立を目指すためには、どのような実態であっても一人でできるを増やすことが重要である。本研究における一人でできるとは、その児童生徒が環境を手掛かりにもっている力を発揮し、自分のことができることを行うこととした。それぞれの児童生徒がどのようなことに困難さを抱え、どのようなことができるのか、または、どのような環境の設定を行うべきなのかを的確に捉え、指導・支援に当たることが重要である。

(2) 縦への発達と横への発達について

A児の指導を考える上で、新しい力を獲得する縦への発達と、獲得した力を拡充する横への発達の双方を考える必要がある。本研究では、まず、検証授業Ⅰでこれまで行ってきた教室の雑巾掛けが一人でできるように指導する。検証授業Ⅱでは、縦への発達として、雑巾以外の道具を使う台拭きや掃き掃除に取り組む。また、横への発達として、雑巾掛けを廊下で行う(図1)。

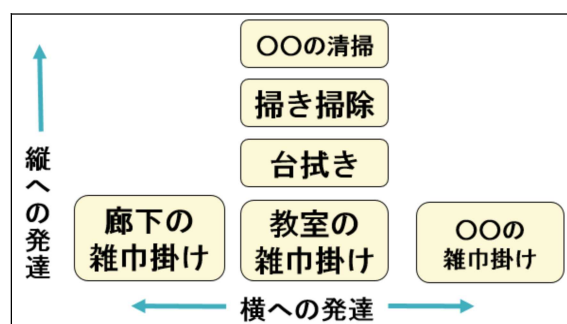


図1 縦への発達と横への発達

(3) 三つの清掃それぞれを一人でできることについて

A児は、清掃中、指示待ちがあり、一人では清掃ができないことが多い。そのようなA児に対して教師が分かりやすい環境の設定を行うことで、A児は清掃ができ、成功経験を積み重ね、清掃への意欲が向上し、一人で清掃ができ、結果として三つの清掃それぞれを一人でできると考えられる(図2)。なお、清掃ができるとは、雑巾を絞るなどの清掃における一つ一つの動きができることで、一人で清掃ができるとは、教師の促しがなくても清掃ができることとした。

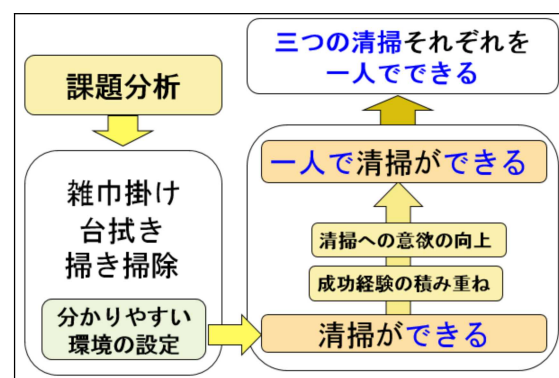


図2 三つの清掃それぞれを一人でできること

(4) 本校における「日常生活の指導」について

知的障害のある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的な活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどの学習上の特性がある。このような特性を踏まえ、知的障害特別支援学校の指導の形態は、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」、「領域別の指導」の三つで構成されている。本校では「各教科等を合わせた指導」の中で、生活に結び付いた具体的な学習活動を中心に据え、実際の状況下で学ぶ「日常生活の指導」が設定されてい

る(図3)。「日常生活の指導」は障害のある児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するもので、本校では登校後、給食前後、下校前などの時間に帯設定されている。また、本校小学部の教育課程の「日常生活の指導」における基本的な考え方は、学校生活の初期段階として毎日の生活の中で繰り返し指導を行うことで、基本的な生活習慣を身に付けられるように個

教科別の指導	各教科等を合わせた指導	領域別の指導
国語 算数 音楽 体育 図画工作	日常生活の指導 生活単元学習 遊びの指導	特別活動 自立活動

図3 本校小学部の指導の形態

別的、段階的に指導を行うようにし、あわせて、日常の児童の様子を観察や保護者からのアンケート調査などを通して、ニーズや発達課題を正しく理解して指導・評価を行い、積み上げることができるようにするとある。以上のことから、「日常生活の指導」は、学校生活の根幹に当たるものであり、毎日の生活の中で個々の実態に合わせた指導・評価を継続的に行っていくことが大切である。

(5) 「日常生活の指導」における清掃の意義・価値について

「各教科等を合わせた指導」の中でも、「日常生活の指導」は「生活科」の意義、目標、内容が多く含まれているため、その点を十分に考慮し、指導を行うことが必要である。「生活科」は、自立的な生活をするための基礎的能力を育てることを目標とし、生活に役立つ指導内容を取り上げ、具体的な場面で実際的な活動を通した指導が重視され、経験を通じて、生活の中で活動できる範囲を広げたり、活動をより一層高めたりすることが大切である。また、「生活科」は、学校生活との関連が深いことから、生活の自然な流れに沿って指導することが重要である。「生活科」の内容は、「基本的生活習慣」や「健康・安全」など全12の観点から構成されており、これら幾つかの観点を組み合わせ、総合的に指導することが重要である。清掃に関わる観点は、「役割」、「手伝い・仕事」、「きまり」がある。まず、「役割」の観点として、作業分担された内容が分かり、自ら役割を果たす、簡単な作業を他の児童と協力して行うなどがある。次に「手伝い・仕事」の観点として、清掃用具の名称・使い方が分かる、それぞれの場所に適した清掃の方法や手順、清掃用具の使い方などを身に付けるなどがある。最後に「きまり」の観点として、学校のきまりを知って守る、きまりが共同生活を成り立たせていることを知るなどがある。このような観点を意識して、「日常生活の指導」における清掃の指導を行うことで、A児は、学級の中での自分の役割を理解した上で、他の児童と協力して清掃を行い、学級集団としての意識を高めることができる。ほかにも、身の回りをきれいに保つことで、気持ちよく過ごすことができた周りの人から感謝されたり、喜ばれたりする経験を味わうことができる。このような経験がA児の自己肯定感を高め、清掃への達成感を味わわせることができる。

(6) A児の実態と個別の指導計画について

A児に対して清掃の指導についてはA児の特性や表1の「学習面」、「行動面」、「情緒面」の実態と次頁表2の個別の指導計画における保護者の願いと長期目標を考慮して指導・支援に当たる必要がある。

表1 A児の「学習面」、「行動面」、「情緒面」の実態

学習面	- 平仮名や片仮名、1～30までの数を読んだり、書いたりすることができる。 - 数字の順序性が分かる。 - カレンダーを読むことができる。
-----	---

行動面	・ 時間は掛かるが、着替え・排せつなど一人で行うことができる。 ・ 教室の雑巾掛けを行う際は、高這いで移動することができる。 ・ 簡単な動きの模倣をすることができる。 ・ 「雑巾を取ります」や「椅子を運びます」などの簡単な指示を理解して行動することができる。 ・ シンボル等の視覚的な情報を手掛かりに、行動することができる。 ・ 指示待ちで受け身になることが多い。 ・ 歌を歌っているときには、指示どおりに動き始めないことがある。
情緒面	・ こだわりを制止されると情緒が乱れることがある。

表2 個別の指導計画における保護者の願いと長期目標

保護者の願い	・ 身の回りのことをできるだけ自分でできるようになってほしい。 ・ 自分の意思を伝えることができるようになってほしい。 ・ こだわりが少しでも軽減し、落ち着いて活動に参加できるようになってほしい。 ・ 文字を正しい筆順で書くことができるようになってほしい。 ・ 運動に興味をもち、体重を維持してほしい。
長期目標	・ 時間内に身の回りのこと(着替え・片付けなど)を視覚的な支援を手掛かりに行うことができる。 ・ 他の児童や教師と関わりながら、集団での活動に教師と一緒に協力して活動することができる。 ・ 苦手な野菜に挑戦し、よく噛んで食べることができる。

(7) 行動と環境の捉え方について

本研究では、指示待ちを減らし、三つの清掃それぞれを一人でできるようにしていく。そのために、行動の捉え方を整理する必要がある。本研究では、教師が分かりやすい環境の設定を行うことで、A児は環境の意味を理解し、行動に見通しをもつことができる。そのことが、A児の清掃への意欲を向上させ、結果として一人で清掃ができると考えられる(図4)。

本研究では、環境を物的環境と人的環境の二つに分類して考えた。物的環境とは、その人を取り巻く場や物のことで、人的環境とは、その行動に関わる人のことである(図5)。A児の特性から、物的環境は行動の手掛かりにしやすく、次の行動を起こしやすいものである。よって、A児にとっては、物的環境を手掛かりに清掃を行うことが有効なのではないかと考えられる。ただし、人的環境である教師は、A児が一人で清掃

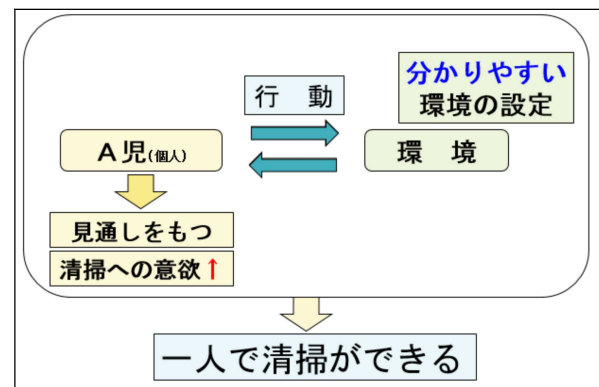


図4 一人で清掃ができること

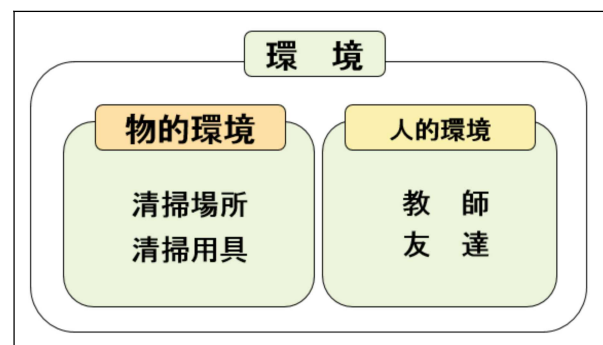


図5 物的環境と人的環境

ができるまで、物的環境の意味や使い方を指導するとともに、物的環境に注目し、うまく使うことができるようにするため、促しを行う必要がある。促しとは、一つ一つの行動をスムーズに生起させるための直接的な介入のことである。促しの方法は、A児の体に接触して動きを教える手添え、見本を見せるモデリング、物や方向を指し示すなどによって次の行動の手掛かりを示す指さし・ジェスチャー、適切な場面で行う端的な指示などがある。端的な指示とは、行動を起こしやすく、具体的で一貫性がある短い指示のことである。

A児が物的環境を手掛かりにすることができることで教師による促しは減少し、A児は指示待ちがなくなり、一人で清掃ができると考えられる。

ア 物的環境の設定

物的環境である場や物は、情報を発し続けるので、行動をする個人は情報をいつでも取り入れることができる。A児の特性から、シンボルや印などの視覚による情報は見て、すぐに分かりやすく、行動を起こしやすいものである。教師がA児の特性や実態に合った視覚による情報を準備することで、A児は、次の行動の手掛かりを得て、一人で行動ができると考えられる。

イ 人的環境の設定

A児の特性から人的環境の設定を考えると、指示は行動が定着しにくい。よって、教師は多様な指導・支援を行うことで、A児は様々な情報を手掛かりに一人で清掃ができると考えられる。また、他の児童も、A児と同様の分かりやすい環境の設定を行うことで、一人で清掃ができると考えられる。

一緒に清掃を行う他の児童はA児の清掃への意欲や行動に影響を与える。よって、A児は、他の児童の清掃を行う姿を見ることで、清掃への意欲が高まったり、他の児童を見本に行動したりすると考えられる。

(8) 課題分析について

目標とする行動を整理するために、A児の行動を詳細に把握する必要がある。行動を一つ一つの単位行動に分け、評価をしたり、指導・支援の成果を確認したりすることができる課題分析を行う。課題分析により分けた単位行動を、教師による促しがあるかないか、更にできるかできないかという基準で評価し、図6のように分類した。

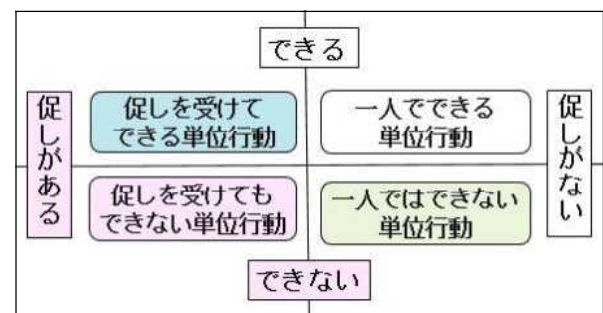


図6 単位行動の評価基準

「促しがなくてもできる単位行動」を一人

でできる単位行動、「促しがあってもできる単位行動」を促しを受けてできる単位行動、「促しがなくできない単位行動」を一人ではできない単位行動、「促しがあってもできない単位行動」を促しを受けてもできない単位行動とした。

2 検証授業の実際

(1) 課題分析を基にしたA児の雑巾掛けの実態について

検証前の5月中旬、担任が通常の指導・支援を行い、A児が雑巾掛けを行う様子をビデオ撮影した。A児は、担任から指示を受けて行動していた。清掃中の動画を基に、課題分析し、A児の雑巾掛けの行動を次頁表3のように全17個の単位行動に分け、評価した。課題分析の評価は一人でできる単位行動を「◎」、促しを受けてできる単位行動を「○」、一人ではできない単位行

動を「△」、促しを受けてもできない単位行動を「×」とする。結果、一人でできる単位行動が5個、促しを受けてできる単位行動が10個、一人ではできない単位行動が2個と評価した。また、各単位行動の中には指示待ちの状態が見られるものがある。指示待ちと評価する基準を、「指示が出るのを待って行動が滞る、座り込む、歩き回るなどの状態が続くこと」とした。指示待ちが見られる単位行動は「★」を追加した。なお、単位行動の項目「6 ポイント1に行く」の「ポイント」とは、床を拭く行動の順番を示す、各目標地点に貼り付けた番号カードのある位置のことである。

表3 雑巾掛けの課題分析の評価(検証前)

単位行動の項目	評 価	単位行動の項目	評 価
1 雑巾を取りに行く	△	10 ポイント3まで拭く	○★
2 雑巾を取る	○★	11 ポイント4まで拭く	○★
3 手洗い場に行く	◎	12 ポイント5まで拭く	○★
4 雑巾を洗う	◎	13 立つ	○★
5 雑巾を絞る	○★	14 手洗い場に行く	○★
6 ポイント1に行く	△	15 雑巾を洗う	◎
7 雑巾を床に置く	○★	16 雑巾を絞る	◎
8 かがむ	○★	17 雑巾を片付ける	◎
9 ポイント2まで拭く	○★		
◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動			

(2) 検証授業の流れ

検証授業の流れを図7のように示した。A児の指導を行う前に、検証前のA児の清掃の行動を課題分析し、物的・人的環境の設定を行う。そして、実際に授業を行った後、授業の様子をビデオ撮影した動画を用いてA児の行動を評価する。検証前の単位行動の中で一人ではできない単位行動や促しを受けてもできない単位行動が促しを受けてできる単位行動になったり、教師による促しを徐々に減らすことで、促しを受けてできる単位行動が一人でできる単位行動になったら、その環境の設定は有効であると言える。ほかにも、教師による促しがなくても物的環境を設定したことで、一人でできる単位行動が現れたら、その物的環境の設定も有効であると言える。しかし、一人ではできない単位行動や促しを受けてもできない単位行動のまま変わらないものもある。そのような単位行動に対しては、環境の設定を新たに追加・改善していく。

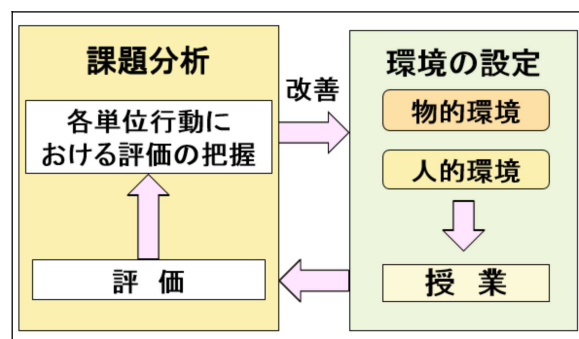


図7 検証授業の流れ

(3) 検証授業の日程

検証授業は、検証授業Ⅰと検証授業Ⅱの二期に分けた。検証授業Ⅰ(一次)を4回(6月13日、6月21日、6月27日、7月5日)、検証授業Ⅱ(二次・三次)を5回(9月8日、9月15日、10月4日、10月11日、10月18日)の計9回、次頁表4のような指導計画で授業を行った。

表4 題材「いろいろな清掃をしよう」指導計画

期	次	主な学習活動・時数					
		雑巾掛け	時数	台拭き	時数	掃き掃除	時数
一	一	1 目標を確認する。 2 雑巾の準備をする。 3 教室の雑巾掛けを2往復する。 4 雑巾を片付ける。 5 振り返りをする。	27				
	二	1 目標を確認する。 2 雑巾の準備をする。 3 教室の雑巾掛けを3往復する。 4 雑巾を片付ける。 5 振り返りをする。	15	1 目標を確認する。 2 台拭きの準備をする。 3 テーブルを4台拭く。 4 台拭きを片付ける。 5 振り返りをする。	15		
	三	1 目標を確認する。 2 雑巾の準備をする。 3 廊下の雑巾掛けを2, 3往復する。 4 雑巾を片付ける。 5 振り返りをする。	11	1 台拭きの準備をする。 2 テーブルの自分の範囲を拭く。 3 台拭きを片付ける。	11	1 目標を確認する。 2 清掃用具の準備をする。 3 廊下の掃き掃除をする。 4 清掃用具を片付ける。 5 振り返りをする。	11

検証授業Ⅰでは、A児にとって、一人で清掃ができる具体的な分かりやすい環境の設定を探った。検証授業Ⅱでは、課題分析を基に、分かりやすい環境の設定を行うことで、児童が環境を手掛かりに、三つの清掃それぞれを一人でできるようにする。具体的な日程については、6月から雑巾掛け、9月から台拭き、10月から掃き掃除の指導・支援を行った(図8)。

月	6	7	8	9	10	11
学習内容	検証授業Ⅰ			検証授業Ⅱ		
雑巾掛け	→			→	→	
台拭き			夏休み	→	→	
掃き掃除					→	

図8 清掃の具体的な日程

(4) 検証授業Ⅰの実際と考察

ア 検証授業Ⅰの環境の設定

(ア) 物的環境の設定

A児は、これまで雑巾掛けの中で床を拭く回数が毎回違い、どこから始め、どこまで拭けば終わりなのか理解しづらく、清掃中の行動への見通しをもちにくかった。したがって、床を拭く行動の始まりと終わりの場所や順番、範囲を明確にした。具体的には、雑巾掛けの始めと終わりの場所にマットを準備して、床を拭く行動の折り返しとなる各目標地点に番号カードを貼り、拭く範囲と順番を明確にした(図9、次頁図10)。あわせて、A児が自分の雑巾を

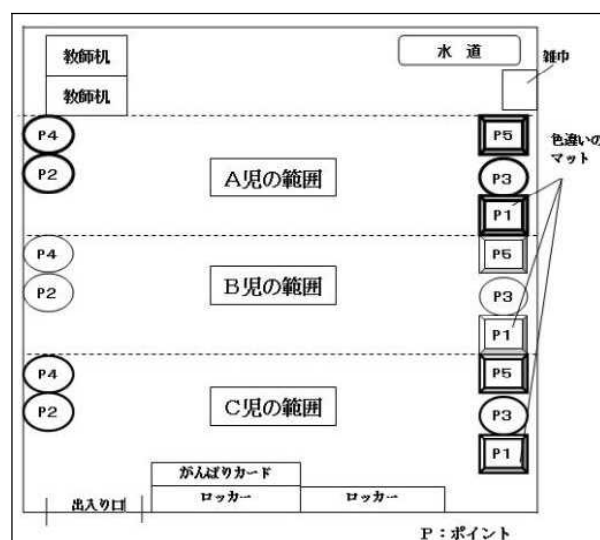


図9 教室の雑巾掛けの範囲

取る行動がスムーズにできるようにするため、A児用の桃色の雑巾を準備をした。また、マット、番号カード、雑巾が、A児のものだと分かりやすいように全てA児の好きな桃色に統一した。

さらに、一緒に清掃を行っているB児・C児(男子)に対しても、同様の環境の設定として、B児は黄色、C児は青色のマット、番号カード、雑巾を準備し、同じ色に統一した。

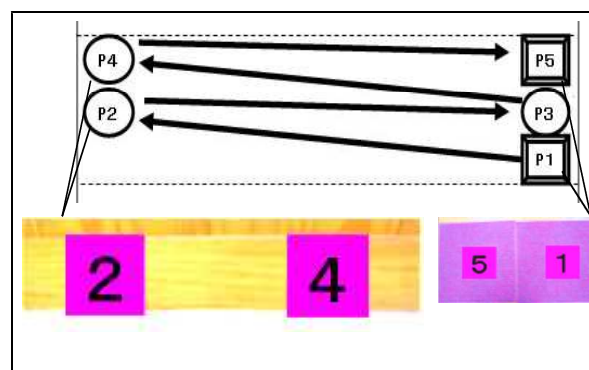


図10 床を拭く順番

(イ) 人的環境の設定

本研究における教師の役割は、物的環境の意味や使い方を指導し、促しを行うことである。A児が物的環境を手掛かりに行動できるように、教師は指示に頼らない指導を行った。指導に当たって、教師はA児に対して①学習目標を提示する、②具体的な行動を教え、促しを行う、③行動に対して評価をすることの三つを行った。

まず、①学習目標を提示することについては、A児が今からどのようなことを行うのか具体的にイメージでき、清掃の目標や内容を分かった上で雑巾掛けに取り組むことが必要である。具体的には、個人目標カード(写真1)を準備し、提示した。その際、より分かりやすいようにイラストを用い、雑巾掛け終了後、がんばりカード(写真2)にシールを貼ることで終わりを明確にした。雑巾掛けを始める前に、A児は、自分の目標を声に出して読むことで、今から行う行動や清掃の終わりなどが分かりやすくなり、教師はA児が見通しをもって清掃に取り組むことができるようにした。



写真1 A児の個人目標カード



写真2 がんばりカード

次に、②具体的な行動を教え、促しを行うことについては、A児が物的環境の意味や使い方が分からないと思われるときに行うことが必要である。促しの中で、端的な指示を行う場合は、「雑巾を取ります」や「ポイント2に行きます」のように、課題分析によって得られた単位行動の項目の言葉をそのまま用いることで具体的な行動を伝えた。さらに、語尾を「～ます」で統一するようにした。これらのことは、A児の担任とも共通理解することで、一貫性のある促しを行えるようにし、A児の行動や場面、状況等に応じて、複数の促しの組み合わせも行った。

最後に、③行動に対して評価をすることについては、A児の清掃への意欲を向上させ、目標の達成感を味わわせることができるようにするため、A児が行動を行う前に励ましを

行ったり、行動の最中又は行動の直後にハイタッチや言語による多様な励ましや称賛を行ったりした。A児が促しを受けてできた後に、教師はできていることをA児に伝えることで、A児は今行った行動が正しかったことを確認することができる。促しを受けてできる単位行動に対しては、A児が動き始めるまで待ち、できたらすぐ教師は称賛し、その行動を継続できるようにした。A児が教師からの励ましや称賛を受けながら、雑巾掛けを行うことで、「またやりたい」、「次も頑張ろう」という雑巾掛けへの意欲が向上する。さらに、がんばりカードを準備することで、清掃への日々の頑張りを視覚的に分かりやすくもした。その際も、A児に対して、目標の達成状況やできていた行動を具体的に伝えた。

また、一緒に雑巾掛けを行っているB児・C児はA児の清掃への意欲を高めたり、A児に見本になったりする存在である。B児・C児に対して、課題分析を基にしたA児と同様の分かりやすい環境の設定を行うことで、A児と同様にB児・C児も一人で清掃ができると考えられる。このことにより、A児は、B児・C児と一緒に「自分も頑張ろう」という清掃への意欲が向上する。あわせて、他の児童を見本に行動したり、一緒に清掃を行ったりする姿が出てくるものと考えられる。

イ 環境の設定の変更や増減について

教師は設定した環境が機能していなかったり、外してもできそうであったりする場合は、設定した環境を変えたり、減らしたりする。例えば、物的環境としては、A児が番号カードだけを見てスムーズに行動ができるようになったら、床を拭く始めと終わりの場所にあるマットを外す。人的環境としては、A児が座り込む行動に対して、最初は座り込む前に教師が後方から腰の辺りを支え、次の行動を促す手添えを行う。教師が力加減をしていくことで、A児の身体に直接触れなくてもA児は立ち上がり向きを変えることができるようになったら、教師はモデリング、指さし・ジェスチャー、端的な指示と徐々に促しを変える。教師は、言葉での称賛からうなずきや見守りへと変えたり、励ましや称賛の回数を少しずつ減らしたりする。

ウ 検証授業Ⅰの具体的内容

(ア) 題材名

「教室の雑巾掛けをしよう」

(イ) 対象児童

本校小学部 6年2組 3人（A児・B児・C児）

(ウ) 指導場所

本校小学部 6年2組教室

(エ) 指導体制

担任教師とのチーム・ティーチング（検証授業Ⅰの1～3回目は教師3人、4回目は教師2人で指導・支援を行った）を行った。事前に指導方針等の共通理解を行った。なお、担任は、日々の清掃の中でも、同様の指導・支援を継続した。

(オ) 題材目標

○ 自分の色の清掃用具などが分かり、雑巾掛けができる。

(カ) A児の個人目標

○ A児の番号カードや雑巾などを手掛かりに、一人で雑巾掛けができる。

(キ) 授業の実際

6月13日から週1回ずつ、計4回の授業を行った。まず、床を拭き始める場所と終わる場所を明確にするため、桃色のマットを設置した。マットには、ポイント1と5の番号カー

ドを貼った。さらに、教室の中でA児が床を拭く範囲を明確にするため、ポイント2～4までの桃色の番号カードを各目標地点の壁に貼った。この二点の物的環境の設定により、これまで清掃終了のチャイムが鳴るまで床を拭く流れから、ポイント1～5まで二往復拭いたら終わりという流れとなり、床を拭く回数や終わりが明確になった。その結果、A児は、教師からマットや番号カードの意味や使い方を聞きながら、一緒に雑巾掛けをすることができた。

6月21日、A児は、マットまで拭いたら終わりという流れが分かるようになり、教師が指を5本立て、「5に行きます」と端的な指示を行うと、ポイント5のマットまで拭き、自分から立つことができた。A児は、終わりを理解できるようになったと考えられる。

6月27日、A児は、清掃時間になっても昼休み時間からの気持ちの切り替えが難しく、歌を歌ったり、鏡を見て遊んだりする姿が見られた。雑巾を洗い始めると徐々に落ち着き、床を拭く行動では、各ポイントに着くと自分から立って、振り返り、次のポイントを確認するような姿が見られた。教師が指を3本立て、「3に行きます」と端的な指示を行うと、A児は「3」と小さな声で言い、ポイント3まで拭くことができた。さらに、ポイント4からポイント5まで一人で拭くことができた。検証授業を行って以来、初めて一人で床を拭くことができた。

7月5日、教師はこれまで行っていたようにA児と一緒に行動をせず、A児が移動する場所に先回りしたり、見守りを行ったりした。雑巾を取ってから洗うまでの行動と雑巾の片付けの行動を一人で続けて行うことができた。床を拭く行動は、自分から番号カードを確認してから拭き始める姿が多く見られた。しかし、ポイント3へ向けて拭くとき、教師の立ち位置がポイント3の番号カードと重なり、見えなかったことで、一人で拭き始めることができなかったが、A児が物的環境の意味や使い方を分かるようになったことで、一人でできる単位行動が増加した。



7月5日の雑巾掛けの学習の流れと学習の様子を表5に示した。

表5 7月5日の雑巾掛けの学習の流れと学習の様子

過程 (分)	主な学習内容	指導上の留意点	学習の様子
導入 (2)	1 始めの挨拶をする。 2 本時の活動と個人目標を確認する。	○ 一人ずつ目標を声に出して読み、確認できるように児童の近くに提示する。	教師がA児の個人目標を提示すると、A児は声に出して読むことができた。 
展開 (11)	3 雑巾を取り、手洗い場に行く。 4 雑巾を洗い、絞る。 5 ポイント1に行く。 6 ポイント2～5まで拭く。 7 雑巾を持って、手洗い場に行く。 8 雑巾を洗い、絞る。 9 雑巾を片付ける。 10 ロッカーの前に行き、がんばりカードにシールを貼る。 11 机と椅子を教室に入れる。	○ 自分の色の雑巾を取っているか、確認するため見守りを行う。 ○ 水を絞り切れているか、確認するため見守りを行う。 ○ 児童と一緒に拭いたり、次の番号カードを指さしたりする。 ○ 水を絞り切れているか、確認するため見守りを行う。 ○ 好きなシールを選び、本日の日付に貼ることができるか確認するため、見守りを行う。 ○ 持ち上げて運ぶことができるようにモデリングをする。	A児は、自分の色の雑巾を取り、洗い、絞ることができた。ポイント1のマットの上に行くと、次の番号カードを自分から見て、目標地点を確認してから拭き始めることができた。一度、動きが止まった場面があったので、教師が「Aくん」と言葉掛けをし、次の番号カードを指さしたことで、A児は拭き始めることができた。終わったら、好きなシールを選び、本日の日付の欄に貼ることができた。   
終末 (2)	12 ロッカーの前に集まり、教師の話を聞く。	○ 本時の学習の達成状況を各自の目標を見ながら確認し、達成状況を伝える。	A児は、個人目標カードを見ながら、達成状況を確認した。その際、教師がA児の頑張りを称賛すると、A児は笑顔を見せた。

物的・人的環境の設定の視点から見たA児の様子は次頁表6のとおりである。これらの環境の設定を通した課題分析による各授業の評価は、次頁表7のとおりである。検証前には指示待ちが見られたが、指示待ちが出ないように教師が促しを意識して行ったことや分かりやすい環境の設定を行ったことで、指示待ちはなくなったと考えられる。表7の太線部分は、準備・片付けを除く、床を拭く行動などの清掃の中核となる行動を示している。

表6 物的・人的環境の視点から見たA児の様子

期日	物的環境の設定	人的環境の設定
6 / 1 3	教師が物的環境について教えたことで、A児は大まかな意味を分かり、教師と一緒に行動することができた。	教師が座り込む前に腰の辺りを支え、次の行動を促す「手添え」を行ったことで、A児は、一度も座り込むことなく、雑巾掛けができた。
6 / 2 1	A児は自分の色の雑巾、マット、各ポイントの番号カードが分かるようになり、教師の促しを受けて自分の雑巾を取ったり、次の番号カードを見たりすることができた。	A児は、教師のマットへの指さしを見ながら、端的な指示を聞いて、ポイント1に行く行動が初めてできた。また、教師が指で「5」と示した後で、番号カードの5を指さす支援を組み合わせると、A児は床を拭き始めることができた。
6 / 2 7	教師ががんばりカードの位置を手洗い場の近くからロッカーの前に移動したことで、A児は待つことなくスムーズに行動できた。	A児が教師の指さしの意味を理解し、床を拭き始める場面が増え、最後は、教師が一定時間待ったことで、A児は初めて一人で床を拭き始めることができた。その後、教師とハイタッチをしてから、A児は笑顔を見せ、一人で手洗い場に行くことができた。
7 / 5	A児が拭き始めと終わりの場所、拭く順番、範囲を理解し、マットを見て、拭き始める場所を確認したり、次の番号カードを見て、一人で拭き始めたりすることができた。	A児は、片付けだけでなく、準備など一人で動き始める場面が増えた。また、B児が一人で拭いていた、教師が見守りを行ったりしたことで、A児は一人で拭き始めることが増えた。

表7 検証授業Ⅰの課題分析の評価

単位行動の項目	5 / 22 (検証前)	6 / 13	6 / 21	6 / 27	7 / 5
1 雑巾を取りに行く	△	○	○	×	○
2 雑巾を取る	○★	○	○	×	◎
3 手洗い場に行く	◎	◎	◎	×	◎
4 雑巾を洗う	◎	◎	◎	◎	◎
5 雑巾を絞る	○★	○	○	○	○
6 ポイント1に行く	△	○	○	○	○
7 雑巾を床に置く	○★	×	×	×	×
8 かがむ	○★	×	×	○	◎
9 ポイント2まで拭く	○★	×	×	○	◎
10 ポイント3まで拭く	○★	×	×	○	×
11 ポイント4まで拭く	○★	×	×	○	◎
12 ポイント5まで拭く	○★	×	○	◎	◎
13 立つ	○★	○	◎	◎	◎
14 手洗い場に行く	○★	○	○	◎	◎
15 雑巾を洗う	◎	◎	◎	◎	◎
16 雑巾を絞る	◎	○	○	○	◎
17 雑巾を片付ける	◎	◎	◎	◎	◎
◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動					

(ク) 検証授業Ⅰのまとめ

a A児の変容

検証前は、行動を起こしにくい環境の中で、教師のA児に行動を教えるための手段は、指示に偏っていた。そこで、検証授業Ⅰでは指示に偏らない、分かりやすい物的・人的環境の設定を行った。検証授業Ⅰにおける雑巾掛けの単位行動の評価の割合をビデオ分析によって算出し、図11のように示した。一人でできる単位行動、促しを受けてできる単位行動、一人ではできない単位行動、促しを受けてもできない単位行動、一人ではできない単位行動(指示待ちが見られる単位行動)の五つに分け、各授業ごとにそれらの数を数え、全単位行動の占める各単位行動の割合を出した。算出方法は、「各単位行動の評価の割合(%) = 各単位行動の数 ÷ 全単位行動の数 × 100」である。検証前のA児の一人でできる単位行動の評価の割合は、29%だったが、7月5日の授業では70%になり、41ポイント増加した。マットにより床を拭き始める場所と終わる場所、番号カードにより拭く順番、範囲を明確にしたことで、A児は雑巾掛けに見通しをもち、行動を起こしやすくなったと考えられる。また、教師はB児・C児にも同様の環境の設定を行ったことで、教室全体に清掃を行う雰囲気が見られ、A児の一人でできる単位行動に影響を与えたものと考えられる。さらに、雑巾掛けの行動を、雑巾掛けの準備・片付けの行動と、床を拭く行動に分けて評価した。準備・片付けに関する項目を前頁表7の単位行動の番号「1～5、13～17」、床を拭く行動に関する項目を単位行動の番号「6～12」とした。雑巾掛けの準備・片付けと床を拭く行動の各行動の評価の割合を、図12、図13のように示した。なお、算出方法は、雑巾掛けの各行動の評価の割合と同様である。図12の雑巾掛けの準備・片付けの評価の割合は、7月5日の授業で80%になった。このことから、準備・

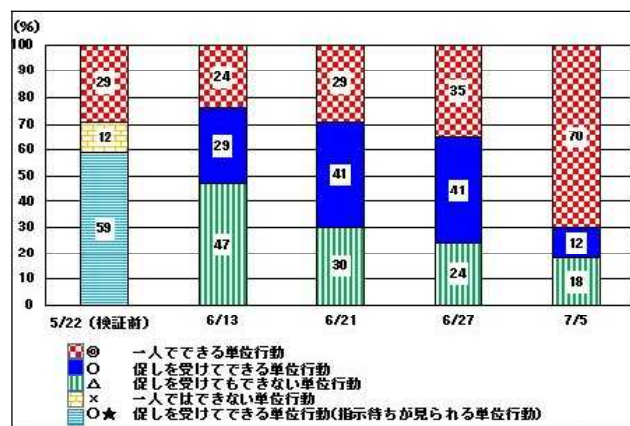


図11 雑巾掛けの各単位行動の評価の割合

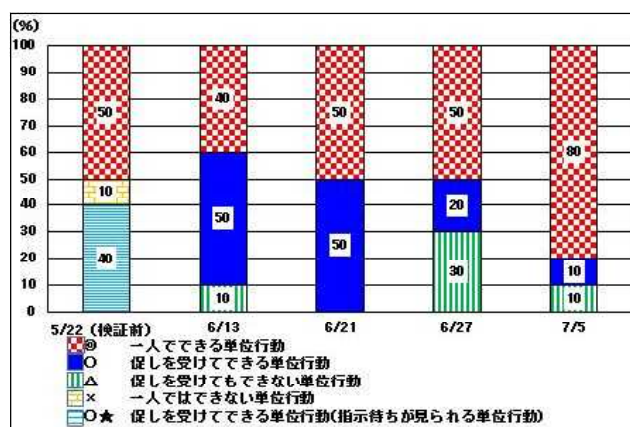


図12 雑巾掛けの準備・片付けの各単位行動の評価の割合

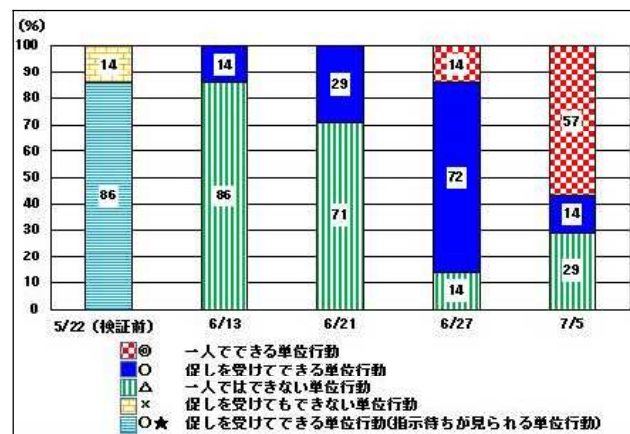


図13 床を拭く行動の各単位行動の評価の割合

さらに、雑巾掛けの行動を、雑巾掛けの準備・片付けの行動と、床を拭く行動に分けて評価した。準備・片付けに関する項目を前頁表7の単位行動の番号「1～5、13～17」、床を拭く行動に関する項目を単位行動の番号「6～12」とした。雑巾掛けの準備・片付けと床を拭く行動の各行動の評価の割合を、図12、図13のように示した。なお、算出方法は、雑巾掛けの各行動の評価の割合と同様である。図12の雑巾掛けの準備・片付けの評価の割合は、7月5日の授業で80%になった。このことから、準備・

片付けは周りの他の児童の行動などを手掛かりに、ある程度安定してできるようになったと考えられる。一方、検証前や6月13日の授業において、前頁図13の床を拭く行動における各行動の評価の割合は、促しを受けてできる単位行動(指示待ちが見られる単位行動)と促しを受けてもできない単位行動が多くを占めていた。しかし、6月27日には一人で床を拭く行動が初めて見られ、一人でできる単位行動が14%に増加し、7月5日には57%になった。前頁図12、図13を比較すると、床を拭く行動ができていないことが分かる。このことから、床を拭く行動に注目して、環境の設定を改善することで、一人でできる単位行動が、今後更に増加すると考えられる。

b 成果と課題・改善点

検証授業Ⅰの成果と課題・改善点を物的・人的環境から表8のように示した。

表8 検証授業Ⅰの成果と課題・改善点

	物的環境	人的環境
成果	・ A児にとって、色を統一した雑巾や番号カード、マットが有効であることが分かった。 ・ 教室内の鏡を隠したり、がんばりカードの位置を変更したりしたことで、A児の一人でできる行動が増加した。 ・ 番号カードやマットがA児のみならず、B児・C児にとっても有効であった。	・ 教師が番号カードの数を指で示すなど促しを組み合わせることで、A児が行動することができた。 ・ A児は、他の児童や教師の行動を見て、一緒に行動したり、床を拭く行動を行ったりすることができた。 ・ 教師からの励ましや称賛を受けたことで、準備や片付けを中心に一人で動き始めることが増えた。
課題・改善点	・ A児は、床を拭く範囲や順番は理解していると考えられるが、促してから動き始めるまでに時間が掛かる場面が多くあった。 ・ 床を拭く行動で、教師の促しを減らすことができなかったため、教師は、担任と連携を取り、A児の清掃の様子を把握し、新たな環境の設定を行う。	・ 教師の立ち位置や促しを行う位置が適切でない場面があった。 ・ 「〇〇に行く」など移動に関わる行動で教師の促しが伝わりづらく、A児が動き始めることが難しい場面があった。 ・ A児が他の児童を意識するための環境の設定が足りなかったため、課題分析の単位行動の項目に、他の児童との関わりを意識した単位行動を入れる。

(5) 検証授業Ⅱの実際と考察

ア 検証授業Ⅱの環境の設定

(7) 物的環境の設定

a 雑巾掛け

検証授業Ⅱでは、夏休み明けということもあり、すぐに環境を変えるのではなく、番号カードのポイント6、7を増やし、教室の雑巾掛けの回数を増やすことから始め、段階を踏み、10月から廊下の雑巾掛けを行った。以前から使用している雑巾、番号カード、マットを準備し、廊下に教室と同様の環境の設定を行った。A児は教室の雑巾掛けと同様に、廊下の雑巾掛けでも各ポイントから拭き始めるまでに時間が掛かることが多かった。そこで、教師は新たな環境の設定が必要だと考え、A児の雑巾掛けを行う様子をビ

デオで再度、確認した。A児は「7 雑巾を床に置く」と「8 かがむ」の単位行動が続けて行われることで一人で各ポイントから拭き始めることが多いことが分かった。よって、現在使っている雑巾に手形を描いて、かがんで手を置きたくなるような手形付き雑巾を準備した(写真3)。さらに、廊下は教室の約二倍の距離があり、A児は番号カードが見えにくいことで、どこまで拭くのか見通しがもちにくく、各ポイントから拭き始めるまでの時間が掛かるのではないかと考えられるため、番号カードを拡大したものを準備した。



写真3 手形付き雑巾

b 台拭き

9月から、A児は給食配膳前の台拭きを行った。教師はA児が見て、すぐに分かるように技能検定の「机上清掃」を参考に、写真4のような拭き方の手順カードを準備した。また、A児のクラスは食事の際に、一つのテーブルを6人で使用しており、食事場所の明確な範囲が示されていなかった。そのため、A児は食後の台拭きに取り組む際、どこまでが自分の範囲なのか分かりづらく、配膳前の台拭きで学んだことを生かすにくい環境であった。そこで写真5のようにテーブルの四隅に桃色の丸シールを貼り、テーブルの拭く範囲を明確にした上で、A児は手順カードを使い、台拭きを行った。



写真4 手順カード

c 掃き掃除

10月からは雑巾掛けの前に、A児・B児の2人は、ほうきを使用する廊下の掃き掃除にも取り組んだ。掃き掃除はA児・B児共に、初めての取組になるので、より分かりやすい場の設定をする必要があると考えた。技能検定の「掃き掃除」を参考に廊下の物的環境の設定を行った(次頁図14)。具体的には、端からごみを集めていくため、ビニルテープで一時的にごみを集める箇所を示した線(写真6)や四角く囲った最終的なごみ集め場を設置した。なお、ごみを見て、すぐ分かるように、新聞紙をちぎった

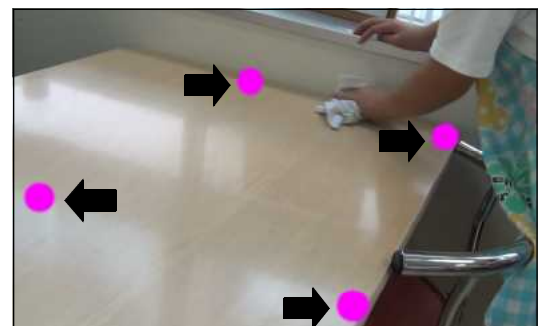


写真5 テーブルの拭く範囲を示した丸シール

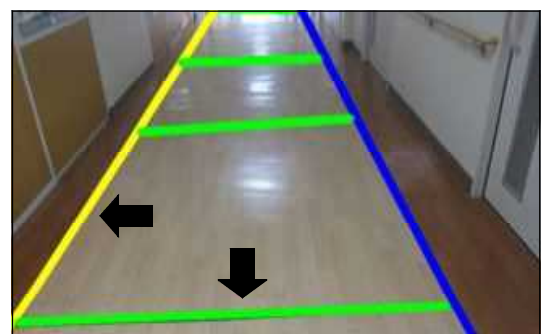


写真6 一時的にごみを集める箇所を示した線

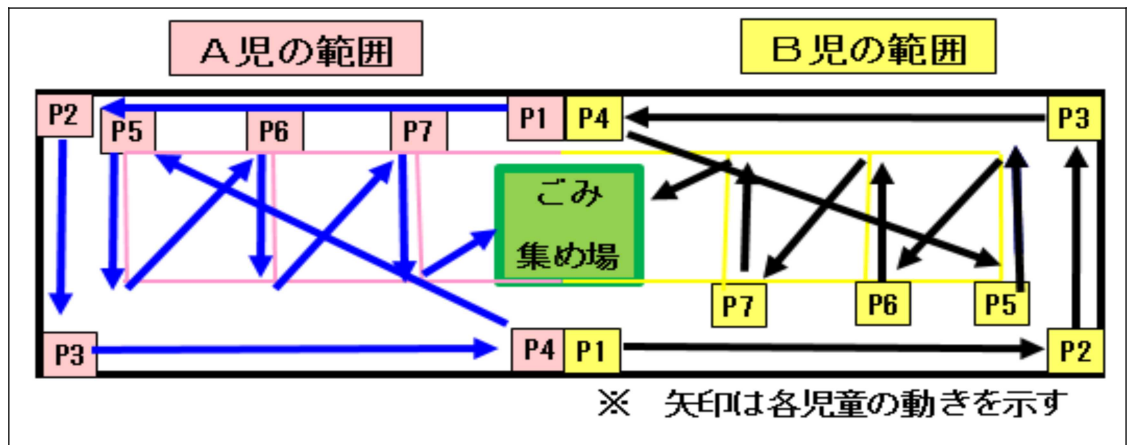


図14 掃き掃除時の廊下の物的環境の設定

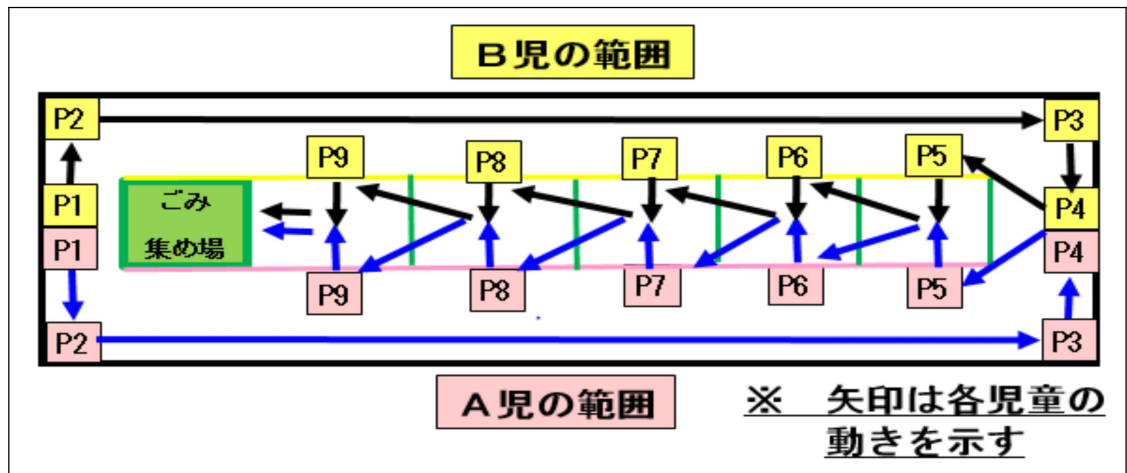


図15 掃き掃除時の廊下の物的環境の設定(改訂版)

ものを廊下の端にまいた。それから、掃き始める場所に雑巾掛けで使用したマット、各ポイントとなる箇所に番号カードを設置した。だが、A児・B児共に、番号のみでは物的環境の意味や動線、掃く順番などが分からず、どのような行動を行えばよいのか分からない様子が見られた。さらに、A児とB児の清掃を行う場が離れていたため、教師が2人の児童を同時に指導・支援を行うことが難しかった。そこで、清掃場所の物的環境を見直す必要があると考えた。掃き掃除の動きや向きが変わる各ポイントとなる箇所に**写真7**のような足形マットを設置し、掃き始める場所、進行方向、順番を示した。さらに、掃き掃除をする範囲を**図15**のように、横割りから縦割りに変更した。これによりA児・B児共に同じ進行方向に進むので、教師は指導・支援を行いやすくなった。そして、次のポイントがすぐに見えるので、各ポイントが終わったとき、次はどこから掃き始めればよいのか分かりやすくなり、動線の複雑さも解消された。また、**図14**の物的環境の設定では、雑巾掛けのときと同様に、A児・B児それぞれが自分の決められた範囲のみの清掃を行っていたが、**図15**では、ポイント5からB児と協力して、



写真7 足形マット

ものを廊下の端にまいた。それから、掃き始める場所に雑巾掛けで使用したマット、各ポイントとなる箇所に番号カードを設置した。だが、A児・B児共に、番号のみでは物的環境の意味や動線、掃く順番などが分からず、どのような行動を行えばよいのか分からない様子が見られた。さらに、A児とB児の清掃を行う場が離れていたため、教師が2人の児童を同時に指導・支援を行うことが難しかった。そこで、清掃場所の物的環境を見直す必要があると考えた。掃き掃除の動きや向きが変わる各ポイントとなる箇所に**写真7**のような足形マットを設置し、掃き始める場所、進行方向、順番を示した。さらに、掃き掃除をする範囲を**図15**のように、横割りから縦割りに変更した。これによりA児・B児共に同じ進行方向に進むので、教師は指導・支援を行いやすくなった。そして、次のポイントがすぐに見えるので、各ポイントが終わったとき、次はどこから掃き始めればよいのか分かりやすくなり、動線の複雑さも解消された。また、**図14**の物的環境の設定では、雑巾掛けのときと同様に、A児・B児それぞれが自分の決められた範囲のみの清掃を行っていたが、**図15**では、ポイント5からB児と協力して、

清掃を行う場面を意図的に設定することで、2人で一緒に掃くことができるようにした。それから、A児・B児共に移動中にほうきを振り回したり、ごみをまとめることが難しい様子が見られた。よって、教師は、**写真8**のように、ほうきの柄の下の部分に水を入れたペットボトルをおもりとして付けた。このほうきを使用することで、ほうきを振り回す行動を抑えたり、床に沿って動かすことをねらった。なお、A児は桃色、B児は黄色と、雑巾掛けのときと同じ色のテープで、ほうきの柄の部分に正しい持ち手の位置を示した。



写真8 おもりを付けたほうき

(イ) 人的環境の設定

a 雑巾掛け

教師の指導体制として、一人の教師が廊下に付き、A児・B児の指導・支援に当たることにした。検証授業Ⅰの課題として、教師の促しがA児に伝わりづらい場面があったので、教師が児童の視線の中に入ったり、児童の視線を教師に引き付けてからそれぞれの場面にあった促しを行うことを改めて意識した。具体的には、促しを行う児童の視界に入って、名前を呼び、視線が合ったことを確認してから促しを行うことを意識した。

b 台拭き

9月から始めた台拭きは、**表9**の課題分析表を基に決まった順序を定着できるようにするため、手順カードを活用しながら指導・支援を行った。また、食後に、食事で使用したテーブルの中でA児の拭く範囲が分かるように、教師は四隅に丸シールを貼り、配膳前の台拭きの際に使用した手順カードを使って、A児と一緒に拭き方の確認を行った。

表9 台拭きの課題分析表

単位行動の項目	評 価	単位行動の項目	評 価
1 台拭きを取りに行く		8 端を四角に拭く	
2 台拭きを取る		9 蛇腹状に拭く	
3 テーブルまで移動する		10 2台目のテーブルを拭く	
4 台拭きを広げる		11 3台目のテーブルを拭く	
5 台拭きを1／2に折る		12 4台目のテーブルを拭く	
6 台拭きを1／4に折る		13 台拭きを1／8に折る	
7 角に台拭きを置く		14 台拭きを籠に入れる	
◎ 一人でできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動			

c 掃き掃除

10月から始めた掃き掃除は、番号カード等を指し示す場面や直接、児童に指導・支援を行う場面など状況に応じて、位置取りを考慮した。しかし、教師による促しや励まし、称賛などがA児に伝わりづらい又は伝わっていないと思われる場面があった。よって、促しや励まし、称賛を行った後、A児がどのような反応をするかまで見届けるようにした。励ましや称賛はタイミングにも課題があったので、A児が清掃を行っている最中ではなく、一つの行動が終わったときに行うようにした。

また、雑巾掛けは、個人で行う行動が多くを占めていたので、他の児童との関わりを意識付けることが難しかった。そこで、A児とB児が、ほうきやちりとりなどの清掃用具を分担して準備し、自分の持ってきた清掃用具をB児に渡したり、B児が使った清掃用具を協力して片付けたりする場面を設定した。表10の課題分析表のように、2人の児童が関わりをより意識ができるように、教師は「2 ほうきを二本取る」、「3 B児に『どうぞ』と言う」、「4 B児にB児用のほうきを渡す」、「17 B児のほうきを取る」、「19 ほうきを2本片付ける」のような単位行動を意図的に設定した。そして、A児自身が、B児と協力して行うことを意識できるように、個人目標の中に「B児と一緒に」などの言葉を入れた。

表10 掃き掃除の課題分析表

単位行動の項目	評 価	単位行動の項目	評 価
1 掃除用具入れ前に行く		11 ポイント7から掃く	
2 ほうきを2本取る		12 ポイント8から掃く	
3 B児に「どうぞ」と言う		13 ポイント9から掃く	
4 B児にB児用のほうきを渡す		14 ごみ集め場まで掃く	
5 ポイント1に行く		15 ちり取りにごみを入れる	
6 ポイント2まで掃く		16 ごみをまとめる	
7 ポイント3まで掃く		17 B児のほうきを取る	
8 ポイント4まで掃く		18 掃除用具入れ前に行く	
9 ポイント5まで掃く		19 ほうきを2本片付ける	
10 ポイント6から掃く			
◎ 一人でできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動			

イ 雑巾掛けの課題分析表の改善について

既に一連の流れとしてできるようになった「雑巾を洗う」と「雑巾を絞る」などを一つの単位行動にまとめ、次頁表11のようにし、新しい課題分析表を作成し、評価した。また、A児は、B児・C児に比べ、雑巾を絞った後や各目標地点に着いた後、各ポイントから拭き始めるまでの時間が掛かることが多かった。そこで、より細かな実態把握と評価が必要と考え、検証授業Ⅰも含めて、A児が各ポイントから拭き始めるまでの時間と一人で床を拭き始めた回数をビデオにより計測し、評価を行い、環境の設定の成果を確認した。

表11 雑巾掛けの課題分析表(改訂版)

単位行動の項目	評 価	単位行動の項目	評 価
1 雑巾を取りに行く		9 ポイント3まで拭く	
2 雑巾を取る		10 ポイント4まで拭く	
3 手洗い場に行く		11 ポイント5まで拭く	
4 雑巾を洗う(絞る)		12 ポイント6まで拭く	
5 ポイント1に行く		13 ポイント7まで拭く	
6 雑巾を床に置く		14 手洗い場に行く	
7 かがむ		15 雑巾を洗う(絞る)	
8 ポイント2まで拭く		16 雑巾を片付ける	

◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動
△ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動
★ 指示待ちが見られる単位行動

ウ 環境の設定の変更や増減について

物的環境の設定では、検証授業Ⅰから続けて行ってきた雑巾掛けのときのマットを外したり、掃き掃除のときの足形マットの数を減らしたりする。

人的環境の設定では、検証授業Ⅰと同様に、A児が初めて行う台拭きや掃き掃除に対して、教師は手添えやモデリングから始め、徐々に指さし・ジェスチャーへと変え、一人でできる単位行動になったものに関しては、見守りを行う。また、A児が教師からの称賛により、笑顔を見せる場面や各清掃へ自分から取り組む姿が増えてきた。A児の担任との協議の中で、A児は、清掃への意欲が高まり、がんばりカードは不要ではないかとの意見が出たため、10月からがんばりカードを外すことにした。

そして、検証授業Ⅰの反省を受け、教師は、A児の一人で行える単位行動の中で、安定しているものは励ましや称賛を減らし、清掃終了後にまとめて称賛を行うこととした。

エ 検証授業Ⅱの具体的内容

(7) 題材名

「いろいろな清掃をしよう」

(1) 対象児童

本校小学部6年2組 3人 (A児・B児・C児)

※ 台拭きはA児のみ、廊下での掃き掃除と雑巾掛けはA児とB児の2人で行う。なお、C児について、担任と協議の上で、教室での雑巾掛けを継続していくことが望ましいと考えた。

(ウ) 指導場所

本校小学部6年2組教室，本校小学部6年1組・2組前廊下，食堂

(一) 指導体制

9月までは担任教師とのチーム・ティーチング（教師2人で指導・支援）を行った。10月からは、教師一人でA児とB児の指導・支援を行った。事前に指導方針等の共通理解を行った。なお、担任は日々の清掃の中でも、同様の指導・支援を続けた。

(才) 題材目標

○ いろいろな環境を手掛かりに、清掃ができる。

(カ) A児の個人目標

- 手形付き雑巾や足形マットなどを手掛かりに、一人で三つの清掃それぞれができる。

(キ) 授業の実際

a 雑巾掛け

検証授業Ⅱの雑巾掛けでは、まず、番号カード6・7を追加した。夏休み明けの9月の初旬はA児の一人でできる単位行動が少なかったが、徐々に増えてきた。また、教師はA児に促しを行うとき、A児の視線を意識し、目標となる番号を教師が直接指し示したことで、A児は床を拭く行動を行うことができた。A児は一人でできる単位行動が増えてきたので、10月から場を教室から廊下に変えた。廊下に教室と同じ環境の設定を行ったことで、抵抗なく行うことができた。しかし、各ポイントから拭き始めるまでの時間は変わらず長かった。10月18日の授業から、手形付き雑巾と拡大番号カードを準備したことで、床を拭き始めるまでの反応時間が短縮され、一人で拭き始めることも増えた。また、B児のみ各ポイントから拭く回数を増やす計画であったが、A児はB児の番号カードが増えていることに気付き、自分も床を拭く回数を増やしたいと申し出る姿があった。

検証授業Ⅱの雑巾掛けの課題分析の評価を表12に示した。なお、太線部分は、床を拭く行動などの清掃の中核となる行動を示している。

表12 検証授業Ⅱの雑巾掛けの課題分析の評価

単位行動の項目	9/8	9/15	10/4	10/11	10/18
場所	教室		廊下(教室の約2倍の距離)		
1 雑巾を取りに行く	◎	◎	×	○	◎
2 雑巾を取る	○	◎	◎	◎	◎
3 手洗い場に行く	◎	◎	◎	◎	◎
4 雑巾を洗う(絞る)	◎	◎	◎	◎	◎
5 ポイント1に行く	○	◎	◎	◎	◎
6 雑巾を床に置く	◎	◎	×	×	◎
7 かがむ	◎	◎	◎	◎	◎
8 ポイント2まで拭く	◎	◎	×	×	◎
9 ポイント3まで拭く	×	×	◎	×	×
10 ポイント4まで拭く	○	◎	×	○	◎
11 ポイント5まで拭く	×	×	×	◎	◎
12 ポイント6まで拭く	×	◎			◎
13 ポイント7まで拭く	○	◎			○
14 手洗い場に行く	×	◎	◎	◎	◎
15 雑巾を洗う(絞る)	◎	◎	◎	◎	◎
16 雑巾を片付ける	◎	◎	◎	◎	◎
◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動					

b 台拭き

9月から新しい清掃への取組として、課題分析を基に、給食配膳前の台拭きの指導を行った。教師は拭き方の手順カードを活用し、台拭きの進め方を一つずつ教えたことで、A児の一人でできる単位行動は徐々に増加した。しかし、「9 蛇腹状に拭く」の単位行動の項目で、拭く箇所に隙間があり、教師はきれいに拭くことができていないことに気が付いた。そこで、隙間なく拭くことができるようにするため、手順カードを作り替え、手の動きを示す線の間隔を狭くした。これにより、拭き残しがなく拭くことができた。また、食後の台拭きでは、丸シールを使って、A児が拭く範囲を明確にした。これにより、A児は配膳前と同様に、一人で台拭きができるようになった。

台拭きの課題分析の評価を表13に示した。なお、太線部分は、テーブルを拭く行動などの清掃の中核となる行動を示している。

表13 検証授業Ⅱの台拭きの課題分析の評価

単位行動の項目	9／8	9／15	10／4	10／11	10／18
場面	配膳前			食後	
1 台拭きを取りに行く	×	○	◎	×	◎
2 台拭きを取る	◎	◎	◎	◎	◎
3 テーブルまで移動する	◎	◎	◎	◎	◎
4 台拭きを広げる	×	×	◎	◎	◎
5 台拭きを1／2に折る	×	○	◎	◎	◎
6 台拭きを1／4に折る	○	◎	○	◎	◎
7 角に台拭きを置く	○	○	◎	◎	◎
8 端を四角に拭く	×	◎	◎	◎	◎
9 蛇腹状に拭く	×	◎	◎	◎	◎
10 2台目のテーブルを拭く	×	×	○		
11 3台目のテーブルを拭く	○	◎	◎		
12 4台目のテーブルを拭く	◎	◎	◎		
13 台拭きを1／8に折る	×	○	◎	×	○
14 台拭きを籠に入れる	×	◎	○	◎	◎
◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動					

c 掃き掃除

10月からは、廊下の雑巾掛けの前に、掃き掃除を取り入れた。最初は、廊下の物的環境の設定がうまくいかなかったこともあり、A児は一人で掃き掃除を行うことが難しかった。しかし、教師が新たに廊下の物的環境の設定を行ったことで、A児は動線の向き、方向を示す足形マットを探しながら、一人で掃き掃除を行う姿が現れ始めた。10月18日の授業では、A児は物的環境の意味や使い方が分かり、B児と協力して一人で掃き掃除ができる場面で見られた。さらに、A児はB児の様子をうかがいながら進める姿があった。そのとき、B児は、自分の範囲の掃き掃除がまだ終わっていなかった。そこで、B児の範囲のごみも集めるように教師が促すと、B児と一緒に掃くことができた。また、風で飛ばされたごみを自分から見付け、集める姿も見られた。

10月18日の掃き掃除の学習の流れと学習の様子を表14に示した。

表14 10月18日の掃き掃除の学習の流れと学習の様子

過程 (分)	主な学習内容	指導上の留意点	学習の様子
導入 (2)	1 始めの挨拶をする。 2 個人目標、清掃内容を確認する。	○ 掃き掃除と雑巾掛けを続けて行うことをイラストを用いて、説明する。 ○ 自分が準備する清掃用具のイラストを指さしする。	目標を提示すると、A児は自ら読み始めた。個人目標からB児と一緒に掃き掃除を行うことを確認することができた。 
展開 (7)	3 清掃用具を取りに行く。 4 廊下に行き、準備をする。 5 それぞれのポイント1から掃き始める。 6 ごみ集め場に全てのごみを集める。 7 ごみをちり取りに入れ、ごみ箱に捨てる。	○ お互いに清掃用具の受け渡しをするときに、「どうぞ」、「ありがとう」などの端的な指示を行う。 ○ 足形マットや矢印を意識しながら掃くことができているか確認するため、見守りを行う。 ○ 掃き残しがある場合、ごみを指さしする。 ○ 散らかったごみを指さしする。	A児は、イラストを見てB児のほうきも取り、自分から渡すことができた。最初は、自分の範囲を丁寧に掃き、範囲外の場所でもごみが落ちていることに気づき、自分から掃く様子が見られた。また、早く終わるとB児を見て、待つ様子が見られた。そこで、B児の範囲を手伝うように伝え、一人で掃く様子が見られた。最後は、2人で協力してごみを集めることができた。  
終末 (1)	8 清掃用具を片付ける。	○ B児のほうきも一緒に片付けることができているか確認するため、見守りを行う。	終了後、A児は、立て掛けてたB児のほうきに自分で気づき、片付けることができた。 

検証授業Ⅱの物的・人的環境の視点から見たA児の様子を次頁表15に、掃き掃除の課題分析の評価を、次頁表16に示した。なお、表16の太線部分は、ほうきで掃く行動などの清掃の中核となる行動を示している。

表15 物的・人的環境の視点から見たA児の様子

期日	物的環境	人的環境
9/8	番号カードのポイント6・7を増やしたが、A児は抵抗なく雑巾掛けをすることができた。	教師の手添えで台拭きの順番を覚え、4台目のテーブルは一人で拭くことができた。
9/15	雑巾掛けの準備や片付けの場面でA児は、一人で行動することができた。	他の児童との関わりを意識できる励ましの言葉を掛け、一緒に雑巾掛けを行うことができた。
10/4	雑巾掛けでは教室から廊下に環境が変わっても、A児は、教師と一緒に番号カードの順番に拭くことができた。	B児と一緒に、ごみをまとめたり、級友のほうきを片付けたりすることができた。
10/11	掃き掃除の物的環境を大きく変更したことで、A児は動線が分かりやすくなり、一人で動き始める場面が増えた。	欠席したB児の代わりに、教師が代理で行ったことで、モデリングの作用があり、A児が一人で動き始める場面が増えた。
10/18	番号カードを拡大したり、手形付き雑巾を使用したりしたことで、A児は廊下を拭き始めるまでの時間が短くなった。	A児はB児の範囲を手伝う場面があった。B児が拭く回数が増えていることに気づき、A児が自分から回数を多くしたいと申し出てきた。

表16 検証授業Ⅱの掃き掃除の課題分析の評価

単位行動の項目	10/4	10/11	10/18
場所	廊下		
1 清掃用具入れの前に行く	×	○	○
2 ほうきを2本取る	×	◎	◎
3 B児に「どうぞ」と言う	×	×	○
4 B児にB児用のほうきを渡す	×	○	◎
5 ポイント1に行く	×	○	◎
6 ポイント2まで掃く	×★	◎	◎
7 ポイント3まで掃く	×★	○	◎
8 ポイント4まで掃く	○	◎	◎
9 ポイント5から掃く	×★	○	◎
10 ポイント6から掃く	○	◎	◎
11 ポイント7から掃く	○	◎	◎
12 ポイント8から掃く		◎	◎
13 ポイント9から掃く		◎	◎
14 ごみ集め場まで掃く	○	◎	◎
15 ちり取りにごみを入れる	×	◎	◎
16 ごみをまとめる	×	◎	○
17 B児のほうきを取る	×	○	◎
18 掃除用具入れの前に行く	○	◎	◎
19 ほうきを2本片付ける	◎	◎	◎
◎ 一人でできる単位行動 ○ 促しを受けてできる単位行動 △ 一人ではできない単位行動 × 促しを受けてもできない単位行動 ★ 指示待ちが見られる単位行動			

(ク) 検証授業Ⅱのまとめ

a A児の変容

検証授業Ⅰから清掃ができるようにするための物的・人的環境の設定を継続して行った。図16は検証授業ⅡでA児が取り組んだ三つの清掃の一人で行える単位行動の評価の割合、図17は、床を拭く、ほうきで掃くなどのそれぞれの清掃の中核となる行動の評価の割合を表したものである。なお、データは、課題分析の内容に変化がある部分(斜線のある単位行動)や清掃の中でのB児と関わり、準備・片付けなどを除き、一つの清掃の中で共通する部分を扱った。一人で行える単位行動の割合の算出方法は「一人で行える単位行動の評価の割合(%)=一人で行える単位行動の数÷全単位行動の数×100」である。まず、台拭きと掃き掃除を始めた日の一人で行える単位行動は、共に約20%である。このことから、すぐに物的環境の意味や使い方を理解することは難しいことが分かる。また、9月8日の教室の雑巾掛けの一人で行える単位行動の割合は57%、床を拭く行動も42%と検証授業Ⅰの最終日より低くなった。この原因として、夏休みの間、清掃を行っていなかったため、一人で行える単位行動が減少したと考えられる。しかし、9月15日における教室の雑巾掛け



図16 雑巾掛け、台拭き、掃き掃除の一人で行える単位行動の評価の割合

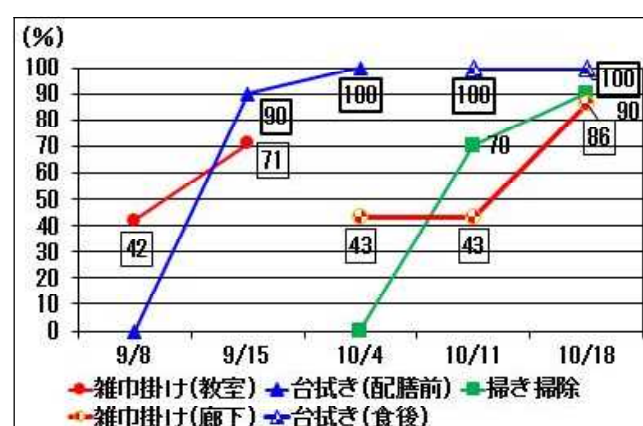


図17 雑巾掛け、台拭き、掃き掃除の一人で行える単位行動の評価の割合(それぞれの清掃の中核となる行動)

表17 雑巾掛けにおける環境の設定の変化

環境の設定		9/8	9/15	10/4	10/11	10/18
物的	番号カード	○	○	○	○	
	拡大番号カード					○
	マット	○	○	○		
	雑巾	○	○	○	○	
	手形付き雑巾					○
人的	手添え					
	モデリング	○	○	○	○	
	指さし・ジェスチャー	○	○	○	○	○
	端的な指示			○		
	級友 級友との関わり	○	○	○		○

の一人で行える単位行動の割合は86%、床を拭く行動も71%に増加した。これらことから、一定期間空いたことで、一人で行える単位行動の評価の割合が一時的に減少しても、物的環境の意味や使い方を思い出すことで、再び増加すると考えられる。

さらに、10月4日の廊下の雑巾掛けの一人で行える単位行動の割合は62%、床を拭く行動も43%と9月15日に比べて減少した。この原因として、清掃場所が教室から廊下に変更したことにより、教室と同様の物的環境の設定を行ったが、環境の設定がうまくいかず、一人で行える単位行動が減少したと考えられる。しかし、10月18日には、一人で行える単位行動が86%になった。その要因として、表17の雑巾掛けにおける環境の設

表18 各ポイントから拭き始めるまでの反応時間等

回数	6 / 13	6 / 21	6 / 27	7 / 5	10 / 4	10 / 11	10 / 18
	検証授業Ⅰ				検証授業Ⅱ		
場所	教室				廊下(教室の約2倍の距離)		
1回目(秒)	47	49	24	9※	50	40	4※
2回目(秒)	57	32	32	31	15※	49	52
3回目(秒)	38	36	11	24※	66	35	11※
4回目(秒)	44	41	11※	8※	24	18※	12※
5回目(秒)							7※
6回目(秒)							16
平均時間(秒)	46.5	39.5	19.5	18	38.8	35.5	17
最短時間(秒)	38	32	11	8	15	18	4
一人で拭き始めた数/ 全体の数(回)	0 / 4	0 / 4	1 / 4	3 / 4	1 / 4	1 / 4	4 / 6
割合(%)	0	0	25	75	25	25	67

※…一人で拭き始めた場面

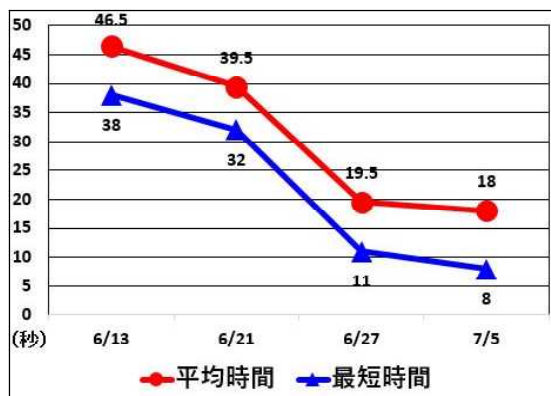


図18 各ポイントから拭き始めるまでの反応時間(教室)



図19 各ポイントから拭き始めるまでの反応時間(廊下)

定の変化に示したように、拡大番号カードと手形付き雑巾を準備したことで、目標となる番号カードが明確になったり、手形に手を合わせることで行動への見通しをもてたりしたことで、一人でできる単位行動が増加したと考えられる。また、検証授業Ⅰの課題にあったA児が各ポイントから拭き始めるまでの反応時間等を表18に示し、図18、図19のようにグラフ化した。検証授業を行った期間と回数に注目すると、検証授業Ⅰは、23日間に4回、検証授業Ⅱでは、14日間に3回の授業を行った。しかしながら、一人で動き始めた場面は、検証授業Ⅰより検証授業Ⅱの方が多。検証授業Ⅱの最終日である10月18日は、平均時間が17秒、最短時間4秒といずれもこれまでの授業の中で最も早い反応時間であった。その要因として、これまでの設定された環境の中で繰り返し行ってきた雑巾掛けの経験の積み重ねと手形付き雑巾、拡大番号カードの効果が現れたと考えられる。A児は、一人でできる単位行動が増え、各ポイントから拭き始めるまでの反応時間が早くなり、A児は一人でスムーズに雑巾掛けができるようになった。

一方、台拭きでは表19のように、手順

表19 台拭きにおける環境の設定の変化

環境の設定		9/8	9/15	10/4	10/11	10/18
物的	清掃場所	丸シール			○	○
	清掃用具	手順カード	○	○	○	○
人的	教師	手添え	○			
		モデリング	○			
		指さし・ジェスチャー	○	○	○	
		端的な指示	○			
級友	級友との関わり					

表20 掃き掃除における環境の設定の変化

環境の設定		10/4	10/11	10/18
物的	ごみを集める線(改定前)	○		
	ごみを集める線(改定後)		○	○
	番号カード	○	○	○
	足型マット		○	○
	色			
清掃場所	おむりのついたほうき		○	○
	ごみの視覚化	○	○	○
人的	手添え	○		
	モデリング	○	○	
	指さし・ジェスチャー		○	○
	端的な指示		○	
	級友	○		○
級友との関わり		○		○

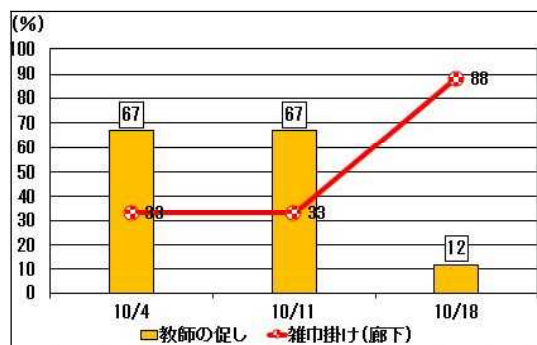


図20 雑巾掛けにおける一人でできる単位行動の評価と教師の促しの割合(床を拭く行動)

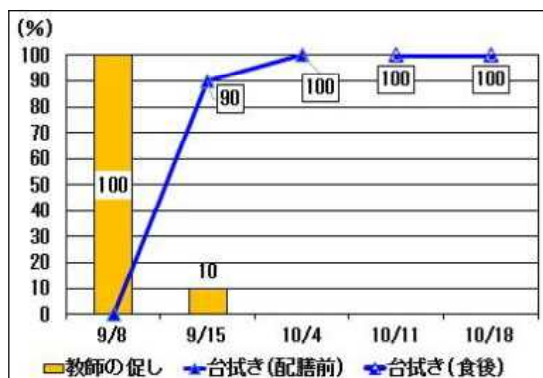


図21 台拭きにおける一人でできる単位行動の評価と教師の促しの割合(テーブルを拭く行動)

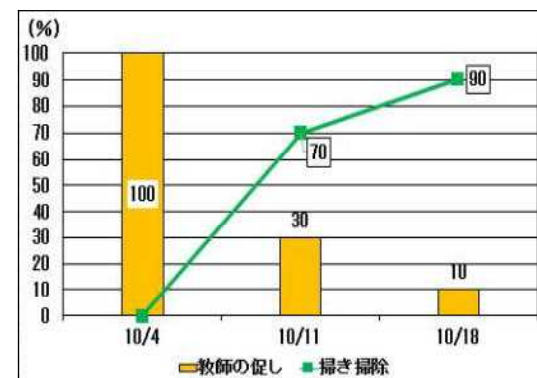


図22 掃き掃除における一人でできる単位行動の評価と教師の促しの割合(ほうきで掃く行動)

カードを用いて、四隅に丸シールを貼り、拭く範囲を明確にしたことで、一人で台拭きができたと考えられる。

また、掃き掃除は、表20のように、10月11日から新たに手形付き雑巾と拡大番号カードを準備し、新たな場の設定を行ったことで、一人でできる単位行動が増加したと考えられる。

そして、前々頁図17の三つの清掃それぞれの一人でできる単位行動の割合の変化に注目すると、雑巾掛けより台拭きや掃き掃除の方が急激に変化している。その要因として、A児は、物的環境の意味や使い方を理解し、活用することができるようになったことで、雑巾掛けに比べて短期間で、台拭きと掃き掃除をできたと考えられる。これらに伴い、図20、図21、図22のように、三つの清掃全てで一人でできる単位行動が増加したため、教師の促しは減少した。

これらのことから、A児は、複数の物的環境の意味や使い方が分かるようになったことで、行動のきっかけを多く得られるようになり、一人で清掃ができた。このような成功経験を積み重ねることで、意欲の向上につながり、指示待ちが減少し、一人で行動することも増えてきたと考えられる。検証授業Ⅱの最終日に、自分からB児と同じだけの回数の雑巾掛けをしたいと訴えたり、教師の促しでB児の範囲にあるごみや清掃範囲外のごみまで集めたりする姿が現れてきた。A児の清掃への意欲の向上と一人で清掃ができる姿が顕著に表れた場面であった。

b 成果と課題

検証授業Ⅱの成果と課題を物的・人的環境から表21のように示した。

表21 検証授業Ⅱの成果と課題

	物的環境	人的環境
成果	・ マット等を外しても、A児は一人で行動することができた。 ・ A児が手順カードや足形マットなどを使えるようになったことで、一人でできる単位行動が増加した。 ・ 手形付き雑巾や拡大番号カードを使うことができたようになったことで、A児は、各ポイントから拭き始めるまでの時間が短くなり、一人でスムーズに雑巾掛けができた。 ・ 台拭きや雑巾掛けで清掃場所や範囲が変わっても清掃ができた。	・ 教師がA児の注意を引き付けてから促しを行ったことで指示待ちがなくなり、一人で行動する場面が増加した。 ・ A児が他の児童を意識しながら一緒に清掃に取り組む経験を通して、清掃への意欲が向上した。 ・ 自分の範囲に捉われず、A児はB児の範囲の清掃を行ったり、B児と協力したりしながら、掃き掃除ができた。
課題	・ 床を拭く行動への物的環境の改善までに時間が掛かった。	・ 教師による促しをA児に分かりやすく伝えることができるまでに時間が掛かった。

(6) 検証授業Ⅱ後のA児の変容

検証授業後、A児が掃き掃除を教室の中で行ったとき、足形マットやごみを集めるための線がなくても、他の児童と一緒にごみを集めることができた。また、手洗い場の清掃では自分から汚れている箇所を見付け、たわしで磨くことができた。教師が意図的に設定した物的環境がない状態でも、一人でできたことで、清掃への意欲が高まったと考えられる。このことから、A児は、様々な環境を手掛かりに一人で清掃ができる姿が増えた。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 一人で清掃ができるためには、清掃を始める又は終わる場所や範囲、取り組む順番などが明確であり、さらに、自分用と設定された清掃用具を準備することなどの環境の設定が必要であることが分かった。
- (2) 課題分析を基に視覚的な支援を用いた分かりやすい物的環境の設定を行い、教師が物的環境の意味や使い方を指導することで、児童は三つの清掃において、複数の環境を手掛かりに一人で清掃することができた。
- (3) 児童は、物的環境を活用できるようになったことで、三つの清掃にスムーズに取り組むことができるようになったり、他の清掃場面でも物的環境に注意を向けて清掃に取り組んだりすることができた。

2 今後の課題

- (1) 場を変更したり、清掃内容が変わったりしたことで、物的環境として準備したものでも、うまく機能せず、児童が理解したり、使うことができるようになるまでに時間を要したものがあつた。今後、更に効果的な環境の設定を行う必要がある。
- (2) 本研究で明らかになった分かりやすい環境の設定を、清掃以外の場面でも設定していくことで一人でできる行動を増やしていく必要がある。

〈引用文献〉

- 1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部)』 平成21年 海文堂出版

〈参考文献〉

- 高畑 庄蔵 『みんなの自立支援を目指す やさしい応用 行動分析学「支援ツール」による特別支援教育から福祉, 小・中学校通常学級教育への提案』 平成18年 明治図書出版
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部)』 平成21年 教育出版
- シーラ・リッチマン 『自閉症への ABA 入門—親と教師のためのガイド』 平成15年 東京書籍
- 村中 智彦 『行動問題への積極的な支援 「困った」から「わかる, できる」に変わる授業づくり』 平成27年 明治図書出版
- 三田地 真実・岡村 章司 『子育てに活かす ABA ハンドブッカー応用 行動分析学の基礎からサポート・ネットワークづくりまで』 平成21年 日本文化科学社
- 藤阪 龍司・松井 絵理子 『イラストでわかる ABA 実践マニュアル 発達障害の子のやる気を引き出す行動療法』 平成27年 合同出版
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 『自閉症教育実践マスターブック キーポイントが未来をひらく』 平成20年 ジアース教育新社
- 筑波大学附属 久里浜特別支援学校 『あなたの授業をアシスト 明日から使える 自閉症教育のポイント 子どもに学ぶ6年間の実践研究』 平成22年 ジアース教育新社
- 向後 千春 『「教えること」を教える先生が書いた 教師のための「教える技術」』 平成26年 明治図書出版
- 佐藤 慎二 『逆転の発想で 魔法のほめ方・叱り方 実践 通常学級教育ユニバーサルデザイン』 平成29年 東洋館出版
- 兼澤 準子 『知的障害を伴う自閉症のある生徒の主体的な活動を促す指導に関する研究—「課題分析」による実態把握・評価を活用した自立活動の指導を通して—』 平成25年

長期研修者〔 原 正 憲 〕
担 当 所 員〔 鎌 田 志 穂 〕

【研究の概要】

本研究は、指示待ちが見られる知的障害を伴う自閉症児に対する「日常生活の指導」において、一人で行動する力を育てる指導・支援の在り方について研究したものである。

具体的には、指示待ちが多く見られる清掃場面の行動を取り上げ、縦への発達と横への発達の双方を考え、雑巾掛け、台拭き、掃き掃除の三つの清掃を一人でできることを目指し、『日常生活の指導』において、課題分析を基に分かりやすい環境の設定を行えば、児童は三つの清掃それぞれを一人でできるのではないか」という仮説の下、研究を進めてきた。

児童は教師が物的環境の意味や使い方を指導することで、視覚的な支援を中心とした分かりやすい環境を手掛かりに、清掃への見通しをもち、三つの清掃それぞれにスムーズに取り組んだり、一人でできるようになったりした。検証授業後は、設定した環境がなくても、一人でいろいろな清掃に取り組もうとする姿が増えてきた。

【担当所員の所見】

言葉によるプロンプト（本研究では促しと表現している）は効果的だが、減らしていくことは非常に困難である。自閉症の子供は、活動の中で次に何をするのかを知るために、言葉のプロンプトに頼りがちになってしまう。この状態が指示待ちとなる。例えば、掃除の時間と理解していても、「雑巾を持ってきて」と言われるのを待つてしまうということである。

本研究は、日常生活のあらゆる場面で、指示待ちが多くあり、自分から行動を生起させないA児に対して、主体的に自己の力を可能な限り発揮する姿を目指し、まずは対象を「日常生活の指導」における清掃とし取り組んだものである。掃除を構成しているステップを細かくリストアップするために課題分析を行い、分解したステップを一つずつ教えていくために環境の設定に視点を当てた。また、清掃における行動の獲得と拡充の双方の視点で指導・支援を行うことで、時間が経過しても、新しい状況においても、学習されたスキルが発揮されることを狙った研究である。

「日常生活の指導」をはじめとする様々な指導においても汎用できる指導方法を示唆したものであり、今後、更なる指導の充実と学校全体での共通実践を期待する。